

Hoyer, Timo

## **Begabungsbegriff und Leistung. Eine pädagogische Annäherung**

Hackl, Armin [Hrsg.]; Pauly, Claudia [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung*. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2012, S. 14-22. - (Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 4)



Quellenangabe/ Reference:

Hoyer, Timo: Begabungsbegriff und Leistung. Eine pädagogische Annäherung - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Pauly, Claudia [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung*. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2012, S. 14-22 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90288 - DOI: 10.25656/01:9028

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-90288>

<https://doi.org/10.25656/01:9028>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der



# Inhalt

Editorial: »Leistung muss sich wieder lohnen« – oder eine Geburtsstunde der Hochbegabtenförderung <i>Ingmar Ahl</i>	4
Begabung und Leistung: Zur Einführung <i>Gabriele Weigand, Olaf Steenbuck, Claudia Pauly, Armin Hackl</i>	6
Begabungsbegriff und Leistung. Eine pädagogische Annäherung <i>Timo Hoyer</i>	14
Begabung und Lernen. Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede <i>Franz E. Weinert</i>	23
Zum Verhältnis von Begabung und Leistung <i>Ernst A. Hany</i>	35
Herausragende Leistungen durch Lust & Leidenschaft im Kreativen Feld <i>Olaf-Axel Burow</i>	41
Leistung heißt Kompetenzentwicklung <i>Klaus Amann</i>	48
Leistung gehört zur Schule wie das Mittagessen zum Kochen! Oder: Wie viel Mittagessen verträgt der Mensch? <i>Ursula Hellert</i>	51
Leistung in Konzepten der Hochbegabtenförderung <i>Richard Greiner, Ulrich Halbritter</i>	56
Reflexivität und Leistung <i>Claudia Pauly, Gabriele Weigand</i>	58
Sozialität und schulische Leistung. Überlegungen zu einem erweiterten Leistungsbegriff <i>Insa Martin, Annette von Manteuffel</i>	62
Autonomie und Leistung <i>Werner Esser</i>	67
Leistung und Hochbegabung. Überlegungen zu einem personalen Leistungsverständnis <i>Armin Hackl</i>	80
Impressum	87

Timo Hoyer

# Begabungsbegriff und Leistung

## Eine pädagogische Annäherung

### Begriffsbestimmung – muss das sein?

»Es ist die Pflicht des Intellektuellen, seine Termini zu definieren« (Flusser 2008, 35). Wer wollte dem Kommunikationstheoretiker Vilém Flusser hier widersprechen? Intellektuelle, namentlich mit Theorien beschäftigte Wissenschaftler, kommen nicht umhin, anzugeben, wie sie die Begriffe verstehen, mit denen sie arbeiten. Unter Praktikern hingegen ist die Überzeugung, dass man Begriffe und Begriffsrelationen klären müsse, weniger verbreitet. Doch auch vorwiegend praktisch handelnde Personen sollten erklären können, wie sie jene Fachausdrücke begreifen, die für ihr Berufsfeld bedeutsam sind. Einen reflexiven Umgang mit dem fachspezifischen Vokabular gebietet sozusagen die Professionalität. Von einem Richter wird erwartet, dass er erläutern kann, was unter Gerechtigkeit oder Strafe zu verstehen ist, von einer Lehrerin darf man erwarten, dass sie eine einigermaßen klare Vorstellung davon hat, was Lernen, Unterricht, Bildung oder Erziehung bedeuten, und von Personen, die sich mit der Begabungsförderung befassen, darf man annehmen, dass sie über einen differenzierten, theoriegestützten Begriff von Begabung verfügen.

Nun wird regelmäßig beklagt, der Begabungs- und Hochbegabungsbegriff werde »uneinheitlich und unscharf gebraucht« (Rost 2009, 14), widersprüchliche Definitionen seien im Umlauf und keine einheitliche Bedeutung in Sicht. »Unglücklicherweise herrscht in der Wissenschaft, wenn über Begabung und Hochbegabung gesprochen wird, ein nahezu babylonisches Sprachgewirr« (Ziegler 2008, 14). Wäre der Begabungsbegriff prinzipiell bedeutungsdiffus

und von Grund auf nebulös, dann sollte man ihn schleunigst fallen lassen. Doch ganz so dramatisch ist die Situation nicht. Denn mit »Begabung« verhält es sich genauso wie mit anderen Begriffen, die sich nicht auf identifizierbare Wahrnehmungsgegenstände beziehen. Man denke nur an Ausdrücke wie »Gerechtigkeit«, »Bildung«, »Macht« oder »Glück«. Überall findet man eine große Menge an strittigen Definitionen und nirgends ein einheitliches, unkontroverses Begriffsverständnis. Alle etwas reizvolleren Begriffe verlangen förmlich danach, immer wieder neu bestimmt zu werden, denn es sind keine »Spiegel der Natur«, die greifbare Entitäten mehr oder weniger akkurat abbilden (Rorty 1981). Es gehört sozusagen zur Wesensnatur von Begriffen, dass sich ihr Sinngehalt verändert, und zwar mit den Erfahrungen, die ihnen zugrunde liegen, mit den Denksystemen und Diskursen, in die sie eingebettet sind, und den Phänomenen, die sie erfassen, symbolisieren und konstruieren.

Diesen terminologischen Entwicklungszusammenhängen auf die Spur zu kommen, macht den erkenntniserhellenden Reiz von Begriffsgeschichten aus (Koselleck 2006). Wir lernen Begriffe überhaupt erst verstehen, wenn wir die Art ihrer *Verwendung* und die *Geschichte ihrer Verwendungsweise*, des Sprachgebrauchs, im Zusammenhang mit der Ereignis-, Kultur- und Sozialgeschichte rekonstruieren. Erst im Lichte solch einer historischen Vergewisserung wird es dann auch möglich, die eigene Verwendungsweise zu begründen, also im Sinne Flussers zu definieren, wie man den fraglichen Terminus verstanden wissen will.

Was die Begabungsforschung anbelangt, liegt hier ein umfangreiches Aufgabenfeld fast vollständig brach. Zur Begriffs- und Diskursgeschichte von »Talent«, »Begabung« und »Hochbegabung« gibt es kaum Untersuchungen und peinlich wenige Erkenntnisse. Ziemlich ungeklärt ist etwa, in welchen historischen und theoretischen Kontexten die Begriffe ihre Bedeutung annahmen und wechselten, unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen sie Konjunkturen erlebten und in welcher Weise sich die öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskurse miteinander verschränkten. Wenn man diesen offenen Fragen nachgeht, stößt man auf aufschlussreiche Sachverhalte, die uns auch einen Schritt näher an das Thema »Begabung und Leistung« heranführen.

### Wie die Pädagogik »Begabung« entdeckte

Begabung ist ein recht junger Begriff. Erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts begegnet einem das Substantiv in psychologischen, philosophischen und medizinischen Denkmzusammenhängen (Binneberg 1991). In dieser Zeit gewannen auch unterschiedliche Evolutions-, Abstammungs- und Entwicklungslehren an Popularität (Barth 1911, 472ff.). Die Naturwissenschaften (Lamarck, Darwin) und verschiedene Spielarten der naturwissenschaftsfreundlichen Philosophie (Comte, Spencer, Haeckel) ließen die Hoffnung keimen, die Gesetzmäßigkeiten der Phylo- und Ontogenese seien in absehbarer Zeit zu entschlüsseln.

Besonders vielversprechend erschienen hier die Vererbungstheorien (Lamarck, Galton, Mendel). Selbst anfängliche Skeptiker wie Charles Darwin zeigten sich endlich davon überzeugt, dass erworbene Eigenschaften vererbbar seien. Also auch die außerordentlichen intellektuellen Gaben und geistigen Talente – das »Genie«? Dies sei ohne Zweifel der Fall, erklärte Darwin in seiner *Abstammung des Menschen*. Insbesondere »die bewunderungswürdigen Arbeiten« Francis Galtons hätten bewiesen, »daß das Genie, welches eine wunderbar komplexe Kombination hoher Fähigkeiten umfaßt, zur Erbllichkeit neigt« (Darwin 1871/1982, 30). Dafür hatte der mit Darwin verwandte Galton in seinem 1865 vorgelegten Aufsatz *Hereditary Talent and Character* und vier Jahre später in seiner Studie *Hereditary Genius* Belege gesammelt – mit einer wirkungsgeschichtlich verheerenden Stoßrichtung: der Eugenik oder, wie sich die Disziplin in Deutschland nannte, der Rassenhygiene (Weingart/Kroll/Bayertz 1988;

zum aktuellen Stand der verhaltensgenetischen Intelligenzforschung vgl. Spinath 2010).

Galtons Vererbungsthesen und seine praktischen Vorschläge zu einer staatlichen Steuerung der Fortpflanzung »genialer« Personen fanden zahlreiche Anhänger – auch unter Pädagogen. Ellen Key beispielsweise, die mit ihrem Bestseller *Das Jahrhundert des Kindes* zur Wortführerin der sogenannten Reformpädagogik avancierte, zeigte sich gleich auf den ersten Seiten ihres Buches als glühende Advokatin der »Rassenveredlung« nach den Vorstellungen Galtons (Key 1904, 18ff.). Lediglich der Geniebegriff hatte mittlerweile einen etwas vorgestrigen Beigeschmack angenommen (Schmidt 1985). In der deutschen Übersetzung von Ellen Keys Schrift ist im Kontext der »Erblichkeitsfrage« und Eugenik zwar hin und wieder immer noch von Genie und von den »Anlagen in einem Säkulargenie« die Rede, daneben taucht aber ein Ausdruck auf, der sachlicher, zeitgemäßer war: »Begabung« oder, in neologistischer Steigerungsform, »Ausnahmebegabung« (Key 1904, 26f.).

Ist im einschlägigen pädagogischen Schrifttum bis Ende des 19. Jahrhunderts »Begabung« bestenfalls eine Marginalie – die meines Wissens erste ausformulierte *Theorie der Begabung* stammt bezeichnenderweise von keinem Pädagogen, sondern von einem Psychologen: Richard Baerwald (1896) –, so beginnt der Begriff mit der Jahrhundertwende auch im pädagogischen Denken heimischer zu werden. Reformpädagogisch gesinnte Autoren erkannten in ihm eine Kategorie, mit der sie die in Erziehung und Schule vernachlässigte Individualität der Kinder beim Namen nennen konnten. »Jedes einzelne Kind hat aber seine Begabung und erfordert deshalb auch seine eigene Beurteilung«, schreibt etwa Ludwig Gurlitt in seiner *Erziehungslehre* (Gurlitt 1909, 242). Zugleich erlaubte der Begriff, die individuellen Stärken der Kinder als determinierte Resultate überindividueller Entstehungsprozesse zu deuten. So war es den Pädagogen möglich, die im Schwange befindlichen Vererbungs- und Entwicklungsideen aufzunehmen, die ihrerseits anschlussfähig für völkische oder rassische Spekulationen waren. Gurlitt schickte seiner Bemerkung über die individuellen Begabungen der Kinder unmittelbar seine Auffassung hinterher, dass jedes Subjekt Teil einer Schicksalsgemeinschaft sei:

»Jedes Kind stellt den Abschluß einer unendlich alten und mannigfaltigen Entwicklung dar; in jedem Kinde prägen sich die ererbten Merkmale seiner Rasse aus, also des

Blutes, der geistigen und körperlichen Anlagen und Betätigungen seiner Vorfahren, väterlicher sowohl wie mütterlicher, sogar die Leidenschaften und Verfehlungen der Eltern wirken im Kinde nach. So ist das Kind Träger einer Entwicklung, der es gar nicht entrinnen kann und für die es mit keinem Worte verantwortlich zu machen ist« (Gurlitt 1909, 242).

Die bis dahin zur Bezeichnung von überdurchschnittlichen Dispositionen und Fähigkeiten gebräuchlichen Ausdrücke wie Anlage, Gabe, geistige Kraft, intellektuelle Stärke und Talent verloren mit dem Aufkommen des Begabungsbegriffs nicht an Geltung. Die meisten Autoren verwendeten recht wahllos mal den einen, mal den anderen Ausdruck, ohne auf semantische Trennschärfe zu achten.

Nicht anders verhielt es sich mit den Ausdrücken »hochbegabt« und »Hochbegabung«, die im selben Zeitraum, also Ausgang des 19. Jahrhunderts, erstmals in den Quellen anzutreffen sind. Das ist nicht überraschend. Die Begabungskategorie steht von Haus aus für eine positiv bewertete Besonderheit. Begabungen fallen auf, heben sich ab, stechen hervor. Unverzüglich bürgerten sich deshalb Sprechweisen ein, die noch schärfer zum Ausdruck brachten, *wie* sich die jeweilige Begabung in qualitativer und quantitativer Hinsicht zum hypothetischen Mittelmaß, den angenommenen Durchschnittsbegabungen, verhielt. Man sprach von Ausnahmebegabungen, Sonderbegabungen, von Minderbegabten, Bestbegabten und dergleichen. Friedrich Nietzsche, dessen philosophisches Werk eine pädagogische Fundgrube ersten Ranges ist (Hoyer 2002), hat in den 1880er Jahren womöglich als Erster *vertikale* Gradabstufungen von Begabungen ins Gespräch gebracht. Die »höher Begabten« (Nietzsche 1988a, 510) waren für den von hierarchischen Modellen faszinierten Philosophen Personen mit auffällig günstigen Bildungsvoraussetzungen, die ihrerseits in den wahrhaft »hochbegabten Naturen« (Nietzsche 1988b, 204) ihren Meister fänden. Breitenwirkung erlangten diese Begriffsschöpfungen aber nicht.

Mit dem Ausdruck »Hochbegabung« verband sich in den kommenden Jahrzehnten kein spezifisches Theorie- oder Praxiskonzept. Die Begriffe Begabung und Hochbegabung blieben weitgehend austauschbar. Selbst die um wissenschaftliche Expertise bemühten Organisatoren der unter dem Eindruck des Ersten Weltkriegs ins Leben gerufenen »Berliner Begabtschulen« hielten sich in diesem Punkt

an keine erkennbare Sprachregelung (Moede/Piorkowski/Wolff 1919). In ihrer Darstellung der Schulorganisation werden die nach kognitiven und charakterlichen Merkmalen gründlich ausgesiebten Volks- und Gemeindeschüler, die man für geeignet hielt, das Reifezeugnis zu erlangen (ca. 1,5 %), entweder als »Begabte« oder »Hochbegabte« bezeichnet; auch die Einrichtungen selbst trugen neben der amtlichen Bezeichnung den inoffiziellen Namen »Hochbegabtschulen« (Moede/Piorkowski/Wolff 1919, 61).

Nimmt man noch die vom »Deutschen Ausschuss für Erziehung und Unterricht« initiierten Publikationen *Der Aufstieg der Begabten* (Petersen 1916a) und *Begabung und Studium* (Spranger 1917) hinzu, dann ahnt man, dass in den Wirren des Ersten Weltkriegs »Begabung« zu einem Schulpolitikum geworden war. Je heftiger sich die ungeheuren Verluste der nicht enden wollenden Gefechte ins Bewusstsein drängten, desto lauter wurde in Deutschland der Ruf nach einer staatlichen Mobilisierung der Leistungsträger von morgen. »Denn nur durch Staatskunst und Gesetzgebung kann planmäßig dahin gewirkt werden, daß die hervorragenden Einzelleistungen dem Ganzen der Nation, ihrem Gedeihen und ihrer Macht zugute kommen« (Spranger 1917, 1). Das von Spranger verwendete Leistungs- und Machtvokabular – er stand damit wahrlich nicht allein – hört sich nach geistiger Aufrüstung an und war auch so gemeint. Wenn man die Schätze der Bildungsnation, die Begabungen, verkümmern ließe, dann schwäche man das ohnedies lädierte Volk dauerhaft von innen, anstatt es langfristig zu stärken. Die Parole von der »Ökonomie der Menschenkräfte« (Götze 1916, 9) machte die Runde.

Überlegungen dieser Art hielten auch nach dem Krieg den Begabungsdiskurs in Schwung. Auf der Vorderbühne ging es dabei um schulische Auslese und die Förderung der Besten im Lande, auf der Hinterbühne gaben nicht selten nationalstaatliches Konkurrenzdenken sowie volkswirtschaftliche und revanchistische Motive den Ton an. Die 1919 von Hermann Lemke verfasste *Theorie der Begabungsauswahl vom pädagogisch-medizinischen Standpunkt* ist ein Beispiel für diese Motivverflechtung. Lemke, der es aus »rassenbiologischem« Blickwinkel für ausgemacht hielt, dass sich Talente oder Begabungen generativ vererben, leitete seine Ausführungen mit den alarmierenden Worten ein:

»Der erbarmungslose Krieg vernichtet nicht nur Körperkraft in Form von Individuen, die in gewissen Grenzen durch vermehrte Geburten nach dem Kriege wieder ersetzt werden können, sondern auch Talente, und das ist für das Fortbestehen eines Volkes von schwerwiegendster Bedeutung. Dasjenige Volk nämlich, welches die größte Menge von Talenten eingebüßt hat, wird hinter den andern Völkern im Kulturwettbewerb zurückbleiben, wenn es ihm nicht gelingt, diesen Verlust durch geeigneten Ersatz wieder auszugleichen. Von diesen Gesichtspunkten aus lassen sich die pädagogischen Strömungen verstehen, die darauf abzielen, schlummernde Talente zu entdecken und Begabungen zu fördern« (Lemke 1919, 1).

Dass in den schulpädagogischen Debatten »Begabung« zu einer festen Größe wurde, hat noch weitere Gründe. Schulpädagogen aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts griffen zumeist auf Ausdrücke wie Anlage und Kraft zurück, um auf die Potentiale der Kinder hinzuweisen, die in der Schule zur Entfaltung kommen sollten (Henk 1981, 172). Nachdem um die Jahrhundertwende vor allem die in Entstehung begriffene experimentelle oder pädagogische Psychologie, namentlich Ernst Meumann, mit begabungsanalytischen Arbeiten hervorgetreten war (Drewek 1989), hatte der Begriff im deutschen Sprachraum gewissermaßen seine wissenschaftliche Feuerprobe bestanden. Der deutschen Schulpädagogik kam er gerade recht, weil er zwei Zwecke erfüllte. Zum einen war es nicht mehr opportun, die Schule als eine Institution zu verteidigen, die die Schüler nach ihrer sozialen Herkunft selektierte (was faktisch weiterhin geschah). Als ein faireres Verteilungskriterium bot sich das Leistungsprinzip an. Die formalisierte, obrigkeitstaatlich kontrollierte Leistungsauslese ist im Laufe des 19. Jahrhunderts in Preußen und anderen Staaten etabliert worden, allerdings ohne die traditionellen ständischen Herrschaftsstrukturen und die damit verbundenen sozialen Privilegien bzw. Benachteiligungen zu neutralisieren (Titze 1998). Die in Gang gesetzte Entwicklung machte es gleichwohl schwieriger, die nicht mehr länger natürlichen Ansprüche des Standes und der Geburt bei Bildungslaufbahnentscheidungen in die Waagschale zu werfen. Leistungen, Eignungsprüfungen und Zertifikate gewannen bei der Bildungsselektion an Gewicht. Die Schulen sollten, zumindest dem Programm nach, den individuellen Fähigkeitsprofilen gerecht werden und die Leistungsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen beurteilen und ausschöpfen, so gut es eben ging. Um das in moderne Worte zu kleiden, bot sich die Begabungsrhetorik an. »Es ist eine wirtschaft-

lich, sozial und ethisch geforderte Notwendigkeit«, heißt es im Schlusswort von *Der Aufstieg der Begabten*, »Wege zu finden, um die Begabung, und zwar die durch Pflichtgefühl und Willenskraft schaffend tätige Begabung, besser als bisher zu erkennen, zu bewerten und zu fördern« (Umlauf 1916, 205). Der in Schulpolitik und pädagogischer Praxis engagierte Georg Kerschensteiner unterstrich während der Schulstrukturdiskussionen der Weimarer Republik, dass Begabungsförderung ein Gebot der Bildungsgerechtigkeit sei, von dem letztendlich alle profitierten:

»Ja, als Kulturgemeinschaft hat die Staatsgemeinschaft sogar das allergrößte Interesse daran, daß jeder soweit gefördert wird, als es seine Begabung erlaubt, daß jeder eine Erziehungsleiter vorfindet, auf der er geistig und moralisch so hoch steigen kann, als es sein individuelles Wesen gestattet. Der Kulturstaat würde sich selbst schädigen, der von seinen hohen Schulen Kinder aus anderen Gründen ausschliesse, als wegen mangelnder geistiger oder moralischer Begabung« (Kerschensteiner 1922, 14f.).

Zahlreiche Pädagogen, Psychologen und Bildungspolitiker hielten allerdings an der Überzeugung fest, dass der soziale Status die individuellen Leistungsmöglichkeiten und somit die Bildungskarrieren der Einzelnen quasi von Natur aus vorherbestimme: Intellektuelle und praktische Fähigkeiten seien nicht willkürlich verteilt, sondern eine Mitgift; man werde entweder als Volksschüler geboren oder als Mittelschüler oder als Gymnasiast. Diese Botschaft ließ sich auf weniger anstößige Weise verbreiten, wenn man sie in die Begabungsdiktion verpackte, was zur Konjunktur des Begriffs beitrug. Jene, die für erwiesen hielten, dass Begabungen sozio-biologisch determiniert sind, konnten problemlos als Befürworter von Begabtenselektion und Begabungsförderung auftreten und den »Aufstieg der Begabten« fordern, ohne die herkömmlichen Schulstrukturen und die herkunftsorientierten Verteilungsmechanismen in Frage zu stellen. Worauf es ankomme, sei eine Verbesserung der Auslese *innerhalb* der bestehenden Verhältnisse, darauf, dass »zur rechten Förderung jeder Sonderbegabung (...) die verschiedenen Schulformen mitbeitragen« (Petersen 1916b, 84).



## Begabung ist ...?

Der statische, naturalistische Begabungsbegriff, der hier Verwendung fand, diente zur Rechtfertigung eines Schulsystems, das Kindern unterer sozialer Schichten Aufstiegschancen vorenthielt. Um dem naturalistischen Denken entgegenzutreten, ist es hilfreich, sich vor Augen zu halten, dass es sich bei »Begabung« um keinen *empirischen* Begriff handelt: Begabung lässt sich nicht beobachten (und streng genommen auch nicht testen), Begabung ist eine Attribution, eine Zuschreibung. Zu beobachten dagegen ist dies: Einer Person fällt es ungewöhnlich leicht, komplizierte Sachverhalte zu lernen, eine zweite Person besitzt eine verblüffende Auffassungsgabe, wieder eine andere ist erstaunlich produktiv, einfallsreich, leistungsstark etc. Erklärt man jemanden für begabt, dann schließt man von einigermaßen offenkundigen Faktoren, die man für aussagekräftig hält, auf die Quelle oder Ursache dieser Faktoren. Wenn jemand relativ frühzeitig und gekonnt ein Instrument beherrscht, nennt man die Person musikalisch begabt. Würde man indes erfahren, dass die gezeigten Leistungen aufgrund eines erzwungenen Dauertrainings erbracht worden sind, dann geriete das Urteil umgehend ins Wanken, obwohl sich an der exzellenten Performanz nichts geändert hat. Das verdeutlicht, dass wir die Begabung der Person nicht unmittelbar erkennen. Wir stützen uns lediglich auf Interpretationen von mehr oder weniger eindeutigen Sachverhalten. »An ein Ende kommen wir dabei nie«, hat der Erziehungswissenschaftler Hans Scheuerl einmal treffend bemerkt, »weil wir immer nur Indizien in der Hand haben, niemals die Sache selbst« (Scheuerl 1958, 8).

Da der Begabungsbegriff jedoch meistens so verwendet wurde (und wird), als würde er die Sache selbst repräsentieren, stieß (und stößt) er in den Kreisen kritischer Erziehungswissenschaft vielfach auf Skepsis und Ablehnung. Theodor Ballauff – immerhin der Mitherausgeber des nach wie vor einzigen Sammelbandes zum pädagogischen Begabungsdiskurs in Deutschland (Ballauff/Hettwer 1967) – hat den Ausdruck zu Recht zum terminologischen Inventar einer ebenso unhaltbaren wie langlebigen »Potentialitätsmetaphysik« gerechnet, die für komplexe Bildungsvorgänge einigermaßen billige Erklärungen bereithält. In seiner *Skeptischen Didaktik* versuchte Ballauff, die Begabungsfrage mit einem reflektierten Agnostizismus aus dem pädagogischen Feld zu schlagen: »Von Anlagen oder Veranlagung wissen wir hinsichtlich des Zöglings, des Kindes, des Schülers gar nichts. Mit jenen haben es die

Eltern, die Lehrer nicht zu tun. Erst jene Metaphysik legt das Tun und Lassen, das Lernen und Versagen des zu Erziehenden auf »Potenzen« hin aus, bei deren Behauptung wir uns beruhigen« (Ballauff 1970, 26).

Diese falsche Beruhigung muss aber nicht zwangsläufig eintreten, wenn man im Bewusstsein behält, dass das Konstrukt »Begabung« im angesprochenen Sinn auf hochgradig auslegungsbedürftigen Indizien beruht. Mit Indizien beweist man keine Tatsachen, sondern man erhärtet oder verwirft Annahmen, bestätigt Mutmaßungen oder bildet Hypothesen – das sind dem altgriechischen Wortsinn nach Unterstellungen von begrenzter theoretischer Reichweite. Mit der Hypothese, jemand sei begabt, soll für gewöhnlich zum Ausdruck gebracht werden, die betreffende Person sei in der Lage, auf mindestens einem Gebiet überdurchschnittliche Leistungen zu erbringen. Weil damit eine (mehr oder weniger) begründete *Erwartung* verbunden ist – nämlich die, dass die Leistung in Zukunft auch erbracht wird –, ist »Begabung« eine *prognostische* Hypothese. Dies umso mehr, sofern wir unterstellen, dass sich Menschen fortwährend entwickeln, verändern – und folglich auch ihre Begabungen. Daher ist die Attribution, abermals in den Worten Scheuerls, immer eine Art »Wechsel auf die Zukunft« (Scheuerl 1958, 16).

Dass Begabung und Hochbegabung in der Literatur zu meist als besondere *Leistungsvermögen*, *Leistungs Voraussetzungen* oder *Leistungspotentiale* definiert werden, muss ich an dieser Stelle nicht aufwendig belegen. Von William Stern bis Albert Ziegler herrscht in dieser Hinsicht Einigkeit. Auch der Leistungsbegriff erläutert sich nicht von selbst, doch er scheint operationalisierbarer als Begabung. Leistung ist eindeutiger zu bestimmen, leichter zu messen, besser zu vergleichen. Kein Wunder also, dass für viele Experten der Begabungsforschung die »Untersuchung der Leistung (...) im Mittelpunkt« steht (Mühle 1970, 89). Aber wofür braucht es dann überhaupt noch den historisch belasteten Begabungsbegriff?

Beim Wort Begabung liegt der Bedeutungsakzent auf den individuellen *Möglichkeiten*, deshalb wird Begabung häufig als Potential bezeichnet. Von künstlerisch, intellektuell oder handwerklich begabten Menschen wird erwartet, dass sie im fraglichen Bereich etwas Besonderes zu leisten in der Lage wären – ob sie es tun oder nicht, steht jedoch dahin. Begabung wäre somit eine latente und keine manifeste Leistung. Ähnlich verhält es sich im

Übrigen mit dem älteren Begriff »Talent«. Von einer worin auch immer talentierten Person nimmt man an, dass sie es auf bestimmten Gebieten zur Meisterschaft bringen *könnte*. Aber solange sie als ein Talent *gilt*, besagt dies, dass ihr Können noch nicht voll ausgereift, im Werden begriffen ist. Deshalb würde es wenig Sinn machen, einen seit Jahren überragenden Fußballer wie Lionel Messi oder einen gestandenen Künstler wie Gerhard Richter als Talent zu bezeichnen, obschon es in Ordnung wäre, sie als talentiert zu charakterisieren. Auch das Label »hochbegabt« wäre ohne einen erklärenden Zusatz in beiden Fällen fehl am Platz, weil damit heutzutage ein überdurchschnittliches *intellektuelles* Potential in schulspezifischen oder akademischen Domänen assoziiert wird. Auf der semantisch sicheren Seite befände man sich, wenn man die beiden als überaus leistungsstarke bzw. kreative Personen beschreiben würde. Damit würde man behaupten, dass sie in ihrem Metier *aktuell* Leistungen von hoher Qualität erbringen, aber man enthielte sich der Spekulation, ob ihre Fähigkeiten aus Begabung, Umwelt, Übung oder sonst woher resultieren.

Seit langem wird gesagt, dass außerordentliche Fähigkeiten oder eine hohe Intelligenz nicht ausreichen, damit aus der *möglichen* Leistung (Begabung) eine *wirkliche* wird. Weitere subjektive Faktoren (Motivation, Interesse, Willenskraft, Lernbereitschaft etc.) und positive objektive Umstände (fördernde Umwelt, anregungsreiches Milieu etc.) werden als Bedingungen genannt, damit Begabung in Gestalt von Leistung zutage treten kann (z.B. Heller 2008, 66ff.). Falsch wäre es, hierbei an eine schlichte Addition von isolierbaren Größen zu denken, nach dem formelhaften Muster: Begabung + Motivation + förderliche Umwelt = Leistung. Solch ein irreführender Formalismus begegnet einem jedoch allorten. Selbst die weit verbreitete Broschüre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung *Begabte Kinder finden und fördern* leistet dem Vorschub, wenn darin z.B. erklärt wird: »Die musisch-künstlerische Begabung befähigt ein Kind zu Leistungen auf musikischem Gebiet, wenn dem Kind entsprechende Möglichkeiten der Ausübung und Förderung geboten werden« (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010, 9). Begabung und Umweltbedingungen werden hier wie zwei künstlich in Beziehung setzende Welten behandelt, von denen nur die erste, die Begabung, direkt zur Leistung beiträgt, falls das äußere Arrangement dies zulässt. Dieser Auffassung liegen Reste einer essentialistischen oder, mit Theodor Ballauff ge-

sprochen, potentialitätsmetaphysischen Vorstellung zugrunde: »Möglichkeit [wird] ›substanzialisiert‹, verdinglicht, zu einem Seienden, zu einem Bestand umgedacht« (Ballauff 1970, 26). Dabei lässt sich weder analytisch noch psychogenetisch ein Substrat »Begabung« nachweisen, das nur darauf warte, entdeckt und aktiviert zu werden. Erziehungs- und Umweltfaktoren, von denen einige wahrscheinlich schon in der pränatalen Lebensphase zu Buche schlagen (vgl. schon Anastasi 1958/1982, 20), sind keine Akzidenzien der Begabung, sondern integrale Bestandteile, ohne die keine psychische, kognitive oder emotionale Eigenschaft wäre, was sie ist.

Dies zu berücksichtigen, ist nicht nur von theoretischem Belang, es hat auch praktische Konsequenzen. Für eher essentialistische Modelle ist der Zweischritt »erst finden, dann fördern« typisch. Am Anfang steht die Begabungsdiagnose. Zur Identifikation von sogenannten Hochbegabten etwa werden in der Regel unterschiedliche Intelligenztests zu Rate gezogen, weil eine hohe Intelligenz als das Alleinstellungsmerkmal der gesuchten Zielgruppe gilt; für manche Wissenschaftler neueren Datums, vorwiegend Psychologen, sind Hochbegabung und der g-Faktor sogar ein und dasselbe (Rost 2009). Der gemessene Begabungs- oder Intelligenzwert stellt dann die Expertise dar, auf dessen Grundlage Schullaufbahntscheidungen getroffen und Maßnahmen zur Stimulation und Unterstützung der Leistungsentwicklung ausgewählt werden.

Integral-dynamische Begabungskonzepte dagegen messen punktuelle Testergebnisse, seien es IQ- oder Schulleistungstests, erheblich weniger Bedeutung bei; sie misstrauen generell der Aussagekraft von standardisierten Messverfahren. Stattdessen gründen sie ihre Urteile über den Lern- und Leistungsstand auf möglichst reichhaltige Beobachtungen der individuellen Prozesse des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung. Ferner beziehen sie die sozio-kulturellen Ausgangs- oder Rahmenbedingungen sowie die Austauschprozesse, die zwischen dem Einzelnen und seiner Umwelt vor sich gehen, in ihre Analysen ein, um so zu vorsichtigen Aussagen über das vorläufige »Begabungs«-Profil der jeweiligen Person zu gelangen. Die Gestaltung einer anregungsreichen Lernumwelt verfolgt hier das Ziel, tunlichst alle Akteure des pädagogischen Feldes nach ihren Möglichkeiten zu *begaben* (Roth 1952). Theodor Ballauff sprach im nämlichen Zusammenhang von *Befähigung*: »Der Lehrer weckt keine



schlummernden Anlagen, keine verborgenen ›Begabungen‹, keine geheimnisvollen, vererbten Kräfte, sondern er befähigt den Schüler, etwas zu lernen« (Ballauff 1970, 27). Selbstredend setzen sich solche Begabungs- oder Befähigungsprozesse nicht unbedingt das Ziel, absolute Hochleistungen herbeizuführen.

## Begabung und Leistung

Begabung ist nicht unausweichlich gleichbedeutend mit *Leistungspotential*, aber sowohl im Alltagsverständnis wie im Wissenschaftsdiskurs wird beides häufig gleichgesetzt. Im Heft des Bundesministeriums werden vier Begabungstypen unterschieden. Die intellektuelle, die musisch-künstlerische, die psychomotorische und die soziale Begabung. Die drei erstgenannten Typen werden ausdrücklich als Leistungsvoraussetzungen deklariert. Nur bei der sozialen Begabung – der besonderen Befähigung zur Mitmenschlichkeit, zur Empathie, zum sozialen Umgang – unterbleibt ein direkter Leistungsbezug. Der Ratgeber konzentriert sich im Weiteren ausschließlich auf die intellektuelle Begabung, und zwar mit der Begründung, für sportliche und musische Talente bestünde bereits ein ausreichendes Fördersystem, während für die intellektuellen Talente zu wenig getan werde (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010, 10). Die sozialen Begabungen werden mit keinem Wort mehr erwähnt. Das ist symptomatisch für die Denk- und Forschungskultur. Es gibt zwar Ansätze, die mit einem leistungsunabhängigen Begabungsbegriff arbeiten, aber sie haben längst nicht die Theorie- und Praxiswirksamkeit entfaltet, wie das unmittelbar leistungsbezogene Begabungsverständnis.

Zu den leistungsunabhängigen Begabungskonzepten würde ich am ehesten das der Psychoanalytikerin Alice Miller rechnen. Sie behandelt in ihrem Aufsatz *The Drama of the Gifted Child* (Miller 1979) das psychodynamische Schicksal frühkindlicher Begabung und begreift dabei *giftedness* als eine ungewöhnlich ausgeprägte Form von Sensibilität und zwischenmenschlicher Wahrnehmungsfähigkeit – soziale Begabung im Sinne des erwähnten Vier-Typen-Rasters. Das hochempathische Kind vollbringt aufgrund seiner Begabung keine Spitzenleistungen. Die Begabung äußert sich vielmehr in emotionaler Intensität sowie in bestimmten Umgangsformen und prosozialen Handlungsweisen.

Alice Millers Verständnis von Begabung hat in Anbetracht der Bedeutungsgeschichte und der vorherrschenden Verwendungsweise des Ausdrucks kaum Chancen, sich durchzusetzen. Begabung und erst recht Hochbegabung werden wohl auch zukünftig vorwiegend auf Leistungen in kognitiven, ästhetischen und physischen Bereichen zugeschnitten bleiben. Umso dringender ist es, sich kritisch mit dem Leistungsprinzip auseinanderzusetzen.

Aus pädagogischer Sicht ist die Verabsolutierung des Leistungsdictats in Schule und Gesellschaft unakzeptabel – und eine gänzlich auf Spitzenleistung ausgerichtete Begabtenförderung und Hochbegabtenpädagogik ebenfalls. Dass sich das pädagogische Geschäft nicht auf Leistungsförderung und Leistungsmotivation *beschränken* kann, liegt auf der Hand. Substantielle Bildungsziele wie Mündigkeit, personale Gerechtigkeit, Demokratiefähigkeit, Moralität, Glück und gelingendes Leben seien hier nur erwähnt, um den weiten Aufgabenkreis pädagogischen Handelns anzudeuten (Hoyer 2011). Sollte es überhaupt so etwas wie eine eigenständige (Hoch-) Begabtenpädagogik geben, dann müsste sie sich innerhalb dieses weiten Rahmens theoretisch und praktisch verorten und nicht außerhalb, wie sie es täte, wenn sie sich mit der »Förderung von Leistungsexzellenz« (Ziegler 2007) begnüge. Mit einem Wort: Die auf Begabungsförderung spezialisierten Konzepte und Institutionen kommen nicht umhin, ihr *Bildungsverständnis* zu klären. Denn Bildung ist die angemessene Kategorie, um in pädagogische Bezirke vorzustößen, die jenseits der Leistungsmaximierung ihren Ort haben. Dorthin hat Volker Ladenthin vor einigen Jahren bereits die Begabungsdebatte zu lenken versucht: »Die Forderung nach Bildung beinhaltet also die Berücksichtigung sowohl der individuellen Begabungen und Lebensvorstellungen (Werte, Sinn) als auch eine Beachtung der Anforderungen der Ausbildung und der Entfaltung sozialer und sittlicher Kompetenzen. (...) Die Hochbegabtenförderung darf die sittliche Dimension nicht vergessen« (Ladenthin 2006, 124).

Sowohl im Interesse der Kinder und Jugendlichen als auch der Begabungsförderung und der Leistungsmotivation hat sich in der Schule ein und dasselbe didaktische Prinzip bewährt, welches da heißt: Differenzierung von Lernangeboten, von Leistungsanforderungen und Leistungsbeurteilungen (z. B. Jürgens 1999). Kaum zu empfehlen ist dagegen, wenn die Schulen sich dem ökonomischen Diktat der konkurrenzbasierter Leistungssteigerung ver-

schreiben. Wolfgang Klafki (1985) hat stattdessen für eine problem- und kooperationsorientierte Leistungsmotivation plädiert. Leistungsanforderungen sind pädagogisch gerechtfertigt, insofern sie die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden unterstützen, deren Individualität berücksichtigen und zur eigenmotivierten Lern- und Leistungsverbesserung anregen – aber nicht, wenn sie die Kinder auf ihre Intelligenz oder Begabungen reduzieren und im Interesse der Leistungssteigerung unter Druck setzen, sei es komparatistisch (»Du musst besser werden als ...«) oder normativ (»Du darfst deine Talente nicht verschwenden«; »Du musst was aus deinen Begabungen machen« etc.).

Die angeblich an objektiven, neutralen Leistungskriterien orientierten Begabungs- und Hochbegabungskonstrukte sind noch immer gesellschaftliche Instrumente, die den sozial privilegierten, höheren Schichten in dem Maße Vorteile verschaffen, wie sie Bevölkerungsgruppen niedriger sozialer Herkunft (Migranten, Arbeiterfamilien etc.) benachteiligen. In den entsprechenden Bildungsprogrammen manifestieren sich nach neueren Untersuchungen gesellschaftliche »Ausschlussmechanismen, die sich in der Aussortierung bildungsferner Schichten und der Reproduktion bildungsnaher Schichten artikulieren. Damit verkommt die Nomination für ein Förderprogramm zu einem meist durch Herkunft erworbenen Privileg, während die Nichtnomination mit ungenügender individueller Begabung legitimiert wird« (Stamm 2007, 236). Solange Begabungsdiagnosen und die exklusive Begabtenförderung sich auf Leistungsstandards stützen, zu deren Erfüllung ein gesellschaftlich ungleich verteiltes »kulturelles Kapital« (Pierre Bourdieu) vonnöten ist, wird sich an den ungerechten Systemverhältnissen wenig ändern. Es gilt zunächst einmal, davon Abstand zu nehmen, dass sich die Beurteilung von Begabung und Leistung vorwiegend aus horizontalen Vergleichen ergibt und in scheinbar untrüglichen Skalierungswerten abbilden lässt. Das rechte Maß für Begabung und Leistung ist in erster Linie das Individuum selbst. Exzellente Bildungsfortschritte sind nicht die Domäne »kleiner Genies« aus gutem Hause, sondern in allen Schichten und Schulstufen zu beobachten, falls man ein Auge dafür hat.

#### Der Autor:

Dr. Timo Hoyer ist außerplanmäßiger Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel und Akademischer Rat (Allgemeine Pädagogik) an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Historischen Bildungsforschung, der Bildungsphilosophie, der Moralpädagogik sowie in der Bildungstheorie der Begabung und Hochbegabung.  
Internet: [www.ph-karlsruhe.de/index.php?id=hoyer](http://www.ph-karlsruhe.de/index.php?id=hoyer)

#### Literatur

- Anastasi, A. (1958/1982):** Vererbung, Umwelt und die Frage: »Wie«? In: Skowronek, H. (Hrsg.): Umwelt und Begabung. Frankfurt am Main: Ullstein, S. 9–26.
- Baerwald, R. (1896):** Theorie der Begabung. Psychologisch-pädagogische Untersuchung über Existenz, Klassifikation, Ursachen, Bildsamkeit, Wert und Erziehung menschlicher Begabungen. Leipzig: Reisland.
- Ballauff, T. (1970):** Skeptische Didaktik. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Ballauff, T./Hettwer, H. (Hrsg.) (1967):** Begabungsförderung und Schule. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Barth, P. (1911):** Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Leipzig: Reisland.
- Binneberg, K. (1991):** Ist »Begabung« ein unwahres Wort? Sprachkritische Bemerkungen zu einem pädagogischen Problem. In: Pädagogische Rundschau 45, S. 627–635.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2010):** Begabte Kinder finden und fördern. Bielefeld: Bertelsmann.
- Darwin, C. (1871/1982):** Die Abstammung des Menschen. 4. Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Drewek, P. (1989):** Begabungstheorie, Begabungsforschung und Bildungssystem in Deutschland 1890–1918. In: Jeismann, K.-E. (Hrsg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Stuttgart: Steiner, S. 387–412.
- Flusser, V. (2008):** Kommunikologie weiter denken. Frankfurt am Main: Fischer.
- Götze, C. (1916):** Schulbegabung und Lebensbegabung. In: Petersen 1916a, S. 9–16.
- Gurlitt, L. (1909):** Erziehungslehre. Berlin: Wiegandt & Grieben.

- Heller, K. A. (2008):** Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung. Berlin: LIT Verlag.
- Henk, D. (1981):** Schulpädagogen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Weinheim: Beltz.
- Hoyer, T. (2002):** Nietzsche und die Pädagogik. Werk, Biografie und Rezeption. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hoyer, T. (2011):** Wozu ist die Bildung da? In: Scheef, S./Schlemminger, G. (Hrsg.): Plädoyer für eine anspruchsvolle LehrerInnenbildung. Versuch einer anderen Festschrift für Liesel Hermes. Karlsruhe, S. 145–154.
- Jürgens, E. (1999):** Zeugnisse ohne Noten. Ein Weg zur differenzierten Leistungserziehung. Braunschweig: Westermann.
- Kerschensteiner, G. (1922/1970):** Das einheitliche deutsche Schulsystem. Als Beitrag zum Problem einer Neuorganisation des allgemeinbildenden Schulwesens. München: Oldenbourg.
- Key, E. (1904):** Das Jahrhundert des Kindes. 5. Auflage. Berlin: Fischer.
- Klafki, W. (1985):** Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz, S. 155–180.
- Koselleck, R. (2006):** Begriffsgeschichten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ladenthin, V. (2006):** Begabung fördern – Leistung fordern. 15 Thesen zum Verhältnis von Hochbegabung und schulischer Leistung. In: Engagement, H. 2, S. 122–127.
- Lemke, H. (1919):** Die Theorie der Begabungsauswahl vom pädagogisch-medizinischen Standpunkt. Langensalza: Beyer.
- Miller, A. (1979):** The Drama of the Gifted Child and the Psycho-Analyst's Narcissistic Disturbance. In: International Journal of Psycho-Analysis 60, S. 47–58.
- Moede, W./Piorkowski, C./Wolff, G. (1919):** Die Berliner Begabtenschulen, ihre Organisation und experimentellen Methoden der Schülerauswahl. 3. Auflage. Langensalza: Beyer.
- Mühle, G. (1970):** Definitions- und Methodenprobleme der Begabungsforschung. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschung. 5. Auflage. Stuttgart: Klett, S. 69–97.
- Nietzsche, F. (1988a):** Menschliches, Allzumenschliches II. In: Nietzsche, F.: Kritische Studienausgabe, herausgegeben von G. Colli/M. Montinari. Band 2. Berlin: Walter de Gruyter.
- Nietzsche, F. (1988b):** Nachgelassene Fragmente 1884–1885. In: Nietzsche, F.: Kritische Studienausgabe, herausgegeben von G. Colli/M. Montinari. Band 11. Berlin: Walter de Gruyter.
- Petersen, P. (Hrsg.) (1916a):** Der Aufstieg der Begabten. Leipzig: Teubner.
- Petersen, P. (1916b):** Die Probleme der Begabung und der Berufswahl auf den höheren Schulen. In: Petersen 1916a, S. 78–94.
- Rorty, R. (1981):** Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rost, D. H. (2009):** Grundlagen, Fragestellungen, Methode. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Projekt. 2. erw. Auflage. Münster: Waxmann, S. 1–91.
- Roth, H. (1952):** Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabungsentfaltung. In: Die Sammlung 7, S. 395–407.
- Scheuerl, H. (1958):** Begabung und gleiche Chancen. Zur Frage der »Startgerechtigkeit« im Schulwesen. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schmidt, J. (1985):** Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik 1750–1945. Band 2. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Spinath, F. M. (2010):** Intelligenzforschung: Fluch und Fortschritt 2.0. In: Rost, D. H.: Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung. Münster: Waxmann, S. 11–35.
- Spranger, E. (1917):** Begabung und Studium. Leipzig: Teubner.
- Stamm, M. (2007):** Begabtenförderung und soziale Herkunft. Befunde zu den verborgenen Mechanismen ihrer Interaktion. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27, S. 227–242.
- Titze, H. (1998):** Der historische Siegeszug der Bildungsselektion. In: Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssoziologie 18, S. 66–81.
- Umlauf, K. (1916):** Schlußwort. In: Petersen 1916a, S. 204–208.
- Weingart, P./Kroll, J./Bayertz, K. (1988):** Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ziegler, A. (2007):** Förderung von Leistungsexzellenz. In: Heller, K. A./Ziegler, A. (Hrsg.): Begabt sein in Deutschland. Münster: LIT, S. 113–138.
- Ziegler, A. (2008):** Hochbegabung. München: UTB.